



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte
24 a 28 de maio de 2004

Realização:



Sessão de Comunicação “Educação Inclusiva - Estratégias e Recursos de Ensino”

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTIONANDO VELHAS CONCEPÇÕES EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS QUE LEVEM À DIVERSIDADE

Graciele Fernandes Ferreira Mattos

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

R.Professora Carolina Coelho, 116/401 B –Granbery – CEP: 36010-470. Juiz de Fora/MG

Telefone: (32) 3212 254 Fax: (32) 3229 3665

E-mail: graciele_fernandes@yahoo.com.br

No presente texto fazemos um estudo acerca do desenvolvimento da educação inclusiva contrapondo-a à educação tradicional, que primeiramente caracteriza seus alunos como “normais” ou “especiais” para então encaminhá-los aos bancos escolares.

Para maior compreensão de como vem sendo definido o movimento em prol do paradigma da inclusão, nos remeteremos ao contexto social pelo qual a humanidade tem passado, a chamada Atualidade.

O final do século XX caracterizou-se como um período de grandes transformações, as fronteiras perderam seus limites. O espaço está, cada vez mais, se expandindo; a indústria das telecomunicações tem se desenvolvido intensamente, proporcionando redes mundiais de comunicação informatizada, como a Internet, que possibilita ao homem locomover-se virtualmente pelas várias direções do espaço.

Por conseguinte, velhas concepções e idéias da Modernidade estão sendo abandonadas e inicia-se a construção de novas tomadas de decisões, estabelecendo-se novos discursos com respectivos sentidos.

Essa abertura do espaço social e a facilitação de acesso a todos os locais por todos os cidadãos, de modo real ou virtual, possibilitam pensar na retirada de barreiras arquitetônicas, de modo a privilegiar o relacionamento e o reconhecimento de que a inserção social do cidadão é uma condição inerente à existência humana.

Para o fenômeno da globalização, que possibilita pensar o novo partindo de inovações tecnológicas e científicas, e não da elaboração de projetos sociais, importa mais a capacidade de acessar as informações e não o acúmulo de conhecimento proveniente da memorização de informação (MARQUES, 2001).

O advento das transformações tecnológicas vem procurando mudanças substanciais no cenário e principalmente na dinâmica do mundo atual. O novo modo de organização cultural, política e econômica reflete diretamente nas relações, tanto em seus aspectos interpessoais quanto nos das comunidades.

Novas perspectivas começaram a surgir na Atualidade. Pouco a pouco, a ideologia da exclusão começa a ceder lugar à valorização da diversidade humana e ao direito à diferença, na medida em que conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Acompanhamos, atualmente, à construção de um novo entendimento do que seja normalidade e deficiência e, por conseqüência, novas formas de lidar com tal condição, principalmente no campo educacional. Portanto, ao falarmos do paradigma da inclusão, nos referimos a todas as formas possíveis da existência humana.

Tais questões, ao se entrecruzarem com a crise da Educação, colocam inúmeros desafios no momento de se pensar um projeto de recuperação e requalificação da escola e da sociedade. O principal desafio, de acordo com Bonamino e Brandão (2002), é o de encaminhar uma proposta política de educação, que diminua os problemas da escola e viabilize alternativas às questões postas pela complexidade conjuntural da discussão sobre a escola. E isto, sem abandonar as exigências de uma educação comum para atender a uma população diversa.

Diante disso, a educação deve retomar seu compromisso de transformação social, tornando-se capaz de organizar uma sociedade em torno da solidariedade, igualdade e liberdade, conceitos e atitudes que durante toda a vivência humana foram compreendidos, mas na prática, até então, nunca foram, de fato, garantidos e tidos como direitos de toda a humanidade.

Torna-se necessário fazermos uma discussão sobre como a educação impõe em nós, sujeitos, uma identidade definida *a priori* por uma normalidade legitimada pela sociedade e completamente internalizada pelas teorias e práticas educacionais. A intimidade de cada um de nós se afasta da identidade que os outros nos dão. Sim, pois que, para Ferre (2001) nossa intimidade consiste naquilo que somos em nós mesmos, interiormente; já nossa identidade se constitui a partir de como os outros nos vêem, externamente.

Percebemos que a diferença no mundo Atual ainda não é aceita porque perturba, uma vez que permite que cada um se lembre de suas próprias limitações, de suas fragilidades, de seus defeitos; por isso que a mulher perturba o homem, os fracos perturbam os fortes, os altos perturbam os baixos, as pessoas com deficiência perturbam as pessoas que não apresentam deficiência.

E essa nossa incapacidade de lidar com a diversidade humana é construída e legitimada principalmente em nossa formação escolar e acadêmica. Pois nossa educação nos prepara para lidar com o que se encaixa em nosso padrão de normalidade preestabelecido. Estudamos sobre o outro de acordo com as concepções e conhecimentos que temos desse outro, mas na realidade não o conhecemos, pois não o deixamos manifestar-se, emergir entre nós, ser conhecido de fato, uma vez que estamos sobre a ilusão de normalidade que nos impede de conhecermos uns aos outros (SKLIAR, 2002).

A educação em geral, não somente a universidade, separa os sujeitos em dois pólos: os outros, os especiais, os diferentes de quem a educação acredita possuir conhecimentos; e os mesmos, os normais, os capacitados, principalmente para definir a identidade daqueles, dos outros.

Neste ensaio desejamos fazer o contrário, possibilitar uma discussão crítica em defesa da educação e de uma sociedade inclusiva, nas quais as discussões sobre a diferença do outro encontra-se superada.

Ferre (2001) elucida que não existem identidades especiais, e sim diversidade humana, mas lamentavelmente a sociedade e suas organizações, principalmente as educacionais, insistem em fazê-las existir. Esta existência se faz a partir dos padrões de normalidade instalados previamente aos sujeitos, antes mesmo de seu nascimento, pois não é permitido o surgimento de algo novo, inesperado, e sim de algo antes determinado, definido, limitado ao já desejado.

Poucos são aqueles que, para a autora, se livram das definições e classificações técnicas que se vulgarizam nos meios de difusão e divulgação científica, e sobretudo, nos programas educacionais que, pretendendo uma ação solidária, convidam *experts* para falarem deles e sobre eles, restando às pessoas focadas, colocadas na posição de objetos sobre os quais se fala, assumir as características, as necessidades, as dificuldades, enfim, as “identidades” que lhes outorgam.

A constituição da alteridade, segundo Guirado (1998), supõe o reconhecimento do outro na sua diferença em relação a um, pois para a autora uma construtiva relação a dois é aquela que suporta a diferenciação. Um se constitui um a partir do outro, de suas relações e diferenças, e o outro se constitui outro a partir deste um.

No entanto, possibilitar ao outro ser outro, diferente da mesmidade, causa dor, sofrimento, por não aceitarmos os limites da diferença e da alteridade. E encontramos numa estabilidade de convivência com os outros, vendo-os não como sujeitos, mas como desejamos enxergá-los, e ao possibilitarmos uma mudança nessa relação, que permita, de fato, o nascimento do outro, acabamos tendo que desconstruir tudo o que até então havíamos construído sobre ele, e pior, temos que nos reconstruir, pois agora não somos mais um em nós mesmos, mas nos tornamos dois, numa real conquista da alteridade.

Portanto, “ao invés de derivar das diferenças as estereotípias dos preconceitos, faria derivar da constituição da alteridade a condição de convivência com a diferença” (GUIRADO, 1998, p. 197). A autora afirma que todas as instituições sociais, inclusive a escola, são ocasiões para a reprodução da mesmidade e para a produção da diferença, uma vez que, diante de tantas certezas quanto à metodologia adequada, a relação professor-aluno, a melhor forma para a aprendizagem, a escola institui certos padrões de conduta, de pensamento e de discurso.

A escola demarca nossos lugares e prevê nossos papéis. Mas nas imperfeições há espaço para que ocorram descontinuidades, para que estranhamentos aconteçam, na busca do reconhecimento da alteridade, mesmo que contra tudo e todos.

Larrosa (1998) fala da importância de não definirmos *a priori* o que o outro, enquanto sujeito, deve ser, pois é algo que não podemos antecipar. Não é presa de nosso poder, mas requer nossas iniciativas, não está no lugar que lhe damos, mas requer um lugar que o receba.

O autor menciona que o significado inicial da palavra educação é receber aqueles que nascem, contudo a pedagogia desenvolvida até então tem se identificado com o totalitarismo, aquele que sempre repugna as incertezas, tendo a pretensão de projetar, planejar e fabricar o futuro, mesmo que para isso tenha que fabricar pessoas para viverem neste futuro determinado.

Verifica-se que a educação atual deve receber o desconhecido, sua descontinuidade e indeterminação de espaço, de modo que todos, a partir da alteridade, se situem no contexto histórico e social. Essa alteridade só se faz presente quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algo outro e não o que desejamos colocar ali.

Neste sentido, estamos diante de uma mudança paradigmática, em que o mundo e nós educadores devemos nos apresentar abertos à aparição de algo novo que devemos receber, que sempre por nós foi negado, afastado, mesmo que para recebê-lo tenhamos que renovar todas as nossas crenças, concepções, estruturas. Este é o paradigma da inclusão. “O nascimento constitui a possibilidade de tudo quanto escapa ao possível ou, em outras palavras, do que não está determinado pelo que sabemos ou pelo que podemos” (LARROSA, 1998, p. 81).

Reduzimos a verdade do outro ao que nossos saberes podem objetivar e abarcar, ao que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir. Ao contrário do que fazemos, para sabermos o que o nascimento traz consigo devemos desaprender todas as verdades positivas que o ocultam. Pois a verdade está no dizer que cada um de nós faz de si mesmo e não no que dizemos uns dos outros.

De acordo com Figa (1998, p. 95):

E o discurso de Uns, do Mesmo: palavras, saberes classificados, ajustados, arquivados, desempoeirados a partir de outro lugar... manipulando as palavras [infantis], querendo convertê-las em fragmentárias, sem sentido, incoerentes, malvadas. Querendo disciplinar. Vigiar e não compreender. Estigmatizar e não permitir.

Diante disso, cabe à sociedade e às suas instituições, principalmente à educação, repensar que lugar reservou ao outro até então, uma vez que sempre o considerou como transgressor às normas, ao padrão, ao esperado, ao conhecido. As imagens que a sociedade tem construído de pessoas que por algum motivo escapam à sua limitada compreensão, que carregam algo novo intolerável aos olhos carregados de (pre)concepções definidas, devem ser refutadas.

O atual cenário instalado pelas discussões sobre a diversidade humana deve ser de fato incorporado por todos. Sabemos que a mesmidade não existe, existe sim a alteridade de nós sujeitos diversos, ímpares, construída na relação com o outro. Pois verifica-se que eu em mim mesmo não existo, mas a partir do outro adquiro minha completude como sujeito, que, no decorrer de minhas relações estabelecidas com o mundo e o outro, vai sendo modificada e reconstruída. Disto é feito o indivíduo, de si mesmo somado ao outro.

A proposta de uma Educação Inclusiva deve passar pelo crivo da discussão sobre a identidade, diferença, diversidade, alteridade, mesmidade, outridade. No geral, segundo Silva (2000), a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância, que de acordo com Skliar (2003), é entendida como um sentimento de não reconhecimento do outro, de simplesmente o suportar, mas não aceitar e conviver com este de fato, não estabelecer uma relação pautada pela alteridade.

Tais sentimentos não bastam para que a educação possa ter um posicionamento político perante a identidade, diferença, diversidade. Portanto, Silva (2000) faz a defesa por um currículo educacional em que a diferença seja problematizada.

Para este autor, a identidade é simplesmente aquilo que é, uma característica independente, autônoma, “sou branca”, “brasileira”. A diferença é concebida também como uma entidade independente, “ela é negra”, “ela é italiana”, ou seja, identidade e diferença simplesmente existem. No entanto, identidade e diferença estabelecem uma relação de estreita dependência, à medida que a definição da identidade se faz necessária devido à diferença.

Tomamos aquilo que somos como referência àquilo que não somos. A diferença pode ser considerada como um produto derivado da identidade, pois “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (SILVA, 2000, p. 75).

Em conformidade com o pensamento de Ferre (2001), nossa identidade se constitui a partir do outro, tomando por base sua própria identidade. Portanto, a identidade e diferença são processos fabricados por nós nas relações sociais e culturais.

Assim como os signos lingüísticos, fundamentados num sistema de diferenças, no qual um termo só adquire sentido em sua relação de diferença com os outros termos da língua, a identidade e diferença são frutos de um processo de produção simbólica e discursiva, de uma relação social, estando sujeitas a relações de poder. Não são simplesmente definidas, e sim impostas, disputadas.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam operações de incluir e de excluir, demarcar quem está dentro e quem está fora. Para Silva (2000), a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. E esta demarcação de fronteiras afirma e reafirma relações de poder.

Nesta divisão entre nós e eles o processo de relações sociais é pautado pela classificação e hierarquização. E o privilégio de classificar significa o privilégio de atribuir valores aos grupos classificados. A fixação de determinada identidade como norma é uma forma privilegiada de hierarquização das identidades e diferenças. “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000, p. 83).

Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição de anormal. A definição daquilo que é considerado desejável, aceitável, natural, é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural.

Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. Tal representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente, de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa concepção a representação se apresenta externa, por meio dos sistemas de signos, da linguagem, e interna ou mental, pela

representação do “real” na consciência. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural, arbitrário e ligado às relações de poder.

Por tais características é que a identidade e diferença passam a existir, dependentes da representação. “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. No centro da crítica da identidade e diferença está uma crítica das suas formas de representação” (SILVA, 2000, p. 91).

O papel da escola, diante desse sistema de representação, seria possibilitar em seu currículo e práticas o desenvolvimento da criticidade e questionamento dos sistemas e formas dominantes de representação da identidade e diferença.

A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente. Está ligada a estruturas discursivas e narrativas; está ligada a sistemas de representação (SILVA, 2000). A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e pedagógico. Social porque vivemos em um mundo heterogêneo, e o encontro com o outro é inevitável. Um problema pedagógico porque, além de a escola ser também um espaço atravessado pela diversidade, esta problemática de identidade e diferença deve perpassar o currículo escolar.

Diante disso, fazemos a defesa por uma problematização do sistema educacional, instalado sobre os preceitos da Modernidade, sob a crença de um tempo estático, classificatório, restrito a um território, que possui suas bases numa pedagogia da mesmidade, que não enxerga a diversidade como inerente à existência humana. As atuais reformas educacionais, diante das transformações e ressignificações dos valores cultivados pela Modernidade, continuam concebendo o outro como parte exterior de todo o processo, porem agora convidado a participar apenas como ouvinte.

Skliar (2002) elucida que o outro continua sem voz, sem expressar-se, enquanto pessoas da mesmidade continuam se expressando por ele, se apropriando de suas vontades. Mas se, por um lado, o educar transformou-se numa fabricação de mesmidades, por outro, a educação que não quer se orientar para a mesmidade, que não deseja ordem, nem linearidade, desenvolve-se a partir de uma pedagogia da perplexidade, que retira do espaço e do tempo todo saber já disponível, a fim de emudecer a mesmidade, no intuito de alojar toda a diversidade humana.

Referências Bibliográficas

- BONAMINO, Alícia Catalano de; BRANDÃO, Zaia. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 88-102.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 195-214.
- FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ de LADA, Nuria (orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 87-96.
- GUIRADO, Marlene. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 183-202.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ de LADA, Nuria (orgs). *Imagens do outro*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 67-86.
- MARQUES, Carlos Alberto. *A imagem da alteridade na mídia*. 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura)—Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.
- SKLIAR, Carlos; KOHAN, Walter; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Conhecimento, igualdade e políticas da (in)diferença*. 2003. Colóquio realizado na 26ª Reunião Anual da Anped em 06 out. 2003.